

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Program

KISS NATÁLIA

**INTERCULTURAL COMMUNICATION IN AN EDUCATIONAL CONTEXT:
A MODEL FOR PRACTITIONERS ADDRESSING NEGATIVE RELATIONSHIPS
BETWEEN TEACHERS AND ROMA FAMILIES**

**INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSI KONTEXTUSBAN: A ROMA
CSALÁDOK ÉS AZ ISKOLA NEGATÍV KAPCSOLATÁT LEÍRÓ MODELL AZ
OKTATÁSBAN DOLGOZÓK SZÁMÁRA**

TÉZISEK

Konzulens:
Borgulya Istvánné CSc
habilitált egyetemi docens

Pécs
2011.

Az értekezés témája és céljai

Az „interkulturális” kifejezés a mai világban egyre elterjedtebb fogalommal válik, mivel a globalizáció és a felerősödött mobilizáció olyan komplex társadalmakat eredményezett, melyekben a mindennapi élet során elkerülhetetlenné válik különböző kultúrák találkozása és kommunikációja (Jensen, 2004). Ezek a találkozások alapvetően, a kommunikáció folyamatát tekintve, nem különböznek a kultúra azonos (intrakulturális) kommunikációtól (Ma, 2003), mégis, ahogy sok interkulturális kommunikációkutató érvel, a kultúra, az adott társadalmi kontextus valamint az ezekből eredő pszichokulturális és szociokulturális tényezők összekuszálják, megnehezítik egymás megértését (Jensen, 2004; Bennett, 1998).

Az interkulturális kommunikáció, mint tudományos diszciplína azt vizsgálja, hogy kommunikációs szempontból mi történik akkor, amikor különböző kultúrájú emberek találkoznak (Samovar & Porter, 1985, p. 1). Azt, hogy valójában mit is értünk kultúrán, hol szabhatók meg egy kultúra határvonalai, a kultúraértelmezés iskolái különféleképpen értelmezik.

Egy község általános iskolájának igazgatójaként naponta tapasztaltam, mennyire nagy szükség van arra, hogy mélyebb ismereteket szerezzünk a kommunikáció folyamatáról a mindennapi gyakorlati életben, különösen interkulturális kontextusban. Az iskolában, ahol kb. 60-70%-ban roma tanulók tanulnak, mindennapos a konfliktushelyzet, amit megnehezít a szülők és pedagógusok sikertelen vagy éppen hiányos kommunikációja, egyre romló viszonya. Munkám során én úgy éreztem, jól tudtam kezelni a konfliktushelyzeteket, amit az is mutatott, hogy hosszú távú, jól működő kapcsolatot tudtam kiépíteni a roma családokkal és diákokkal, amit sok kollégám nem mondhatott el magáról.

A dolgozat megírásának a célja, hogy beazonosítsam azokat a tényezőket, amelyek az iskola és a szülői ház közötti negatív kapcsolatot alakítják, a sikeres kommunikációt befolyásolják, és egy modell segítségével az interkulturális kommunikáció olyan folyamatát írom le, melyben az egy országon belül élő, közös nyelvet beszélő, mégis eltérő kultúrájuk révén kisebbségnek számító szülők és a többséget képviselő

pedagógusok a résztvevők. Fontos megjegyezni, hogy a dolgozat nem a roma kérdéssel kíván foglalkozni. A roma családok a kutatás kontextusában egy adott kisebbség csoportjának tagjaiként jelennek meg, tehát a cél az, hogy a modell majd nemcsak a magyarországi hasonló helyzetben lévő iskolák, de más országok kisebbségéből származó családok és iskola közti kommunikációjának vizsgálatában is hasznosítható legyen.

A feltárt tényezők meghatározásán túl, az értekezés arra a kérdésre is szeretne választ kapni, mennyire tulajdonítják ezeket a befolyásoló tényezőket a kutatásban résztvevők kultúráik - roma-nem-roma - közti különbségeknek. Továbbá, hogy ezek a tényezők hogyan is működnek az interkulturális kommunikáció folyamatában.

A kultúra és kommunikáció ez irányú megközelítése helyezte a kutatást az értelmező perspektíva és a szociálkonstruktivista vizsgálódások keretei közé, mivel a hangsúly nem a kultúrák leírásán van, hanem azon, hogyan látják egymást a kutatás résztvevői, és hogyan értelmezik kapcsolatuk, együttműködésük hiányának okait. A kontextus érdekessége, hogy a szülők és tanárok rendelkeznek egy közös kulturális kerettel, a magyarral. Azt, hogy ennek ellenére miért is tekinthetjük a roma családok és a tanárok találkozásait és kommunikációját interkulturálisnak, leginkább Collier és Thomas (1988) definíciója támasztja alá, miszerint interkulturális kommunikációnak számít minden olyan kontaktus, ahol a résztvevő felek kulturális értelemben egymást különbözőnek látják (p. 100). Márpedig, ahogy ezt a kutatás bebizonyítja, a problémák okait sok esetben a felek (különösen a tanárok) az eltérő kultúrának tulajdonítják.

Az interpretatív paradigma jegyében a kvalitatív kutatás tűnt a legmegfelelőbb módszernek arra, hogy a mélyben rejlő különböző értelmezéseket, meggyőződéseket felszínre hozza, ezért a kutatás nem deduktív megközelítéssel, vagyis előre felállított hipotézisekkel dolgozik, hanem az etnografikus kutatáshoz hasonlóan, a kutató a beszélgetések, megfigyelések során tárja fel, alkotja meg feltételezéseit, következtetéseit. Boeije (2010) szerint, az egyén önmaga alkotja meg (konstruálja) saját szociális valóságát, és a kutató feladata az, hogy ezt a folyamatot nyomon kövesse és leírja; megismerje, hogyan tulajdonítanak jelentést a résztvevők saját és mások cselekedeteinek. Jelen kutatás esetében ennek alapját 15 roma családdal és 6

pedagógussal történt beszélgetés, interjú sorozat adta. Ez a terepmunka 2008. és 2010. között folyt.

A kvalitatív kutatás a következő kérdésekre kereste a választ:

1. Hogyan lehet definiálni a roma szülők és az iskola negatív kapcsolatát? Milyen tényezők befolyásolják, és hogyan értelmezik ezeket a szülők és pedagógusok?
2. Milyen mértékben tekintik ezeket a tényezőket a résztvevők a kulturális eltérésekből eredőknek?
3. Hogyan jelennek meg ezek a tényezők a szülők és a tanárok kommunikációjában?

A kvalitatív kutatásnak és az interkulturális kommunikáció (IKK) kutatásnak a témához kapcsolódó releváns eredményeinek összehangolásával születik meg a dolgozat végén az a folyamatmodell, melynek egyik kiemelt eleme a konfliktuskezelés gyakorlati megvalósításáról szól több kultúrájú kontextusban, a kulturális keretváltás jelenségére építve. Ez a gyakorlati szempont azért is fontos, mert a dolgozat során mindvégig kritériumként szerepel a modell megalkotásában az alkalmazhatóság.

A disszertáció felépítése

Az értekezés két részre bontható. Az első részben, amely az első öt fejezetet foglalja magába, a kutatáshoz kapcsolódó elméleti háttérrel lehet megismerni.

Az első fejezet bemutatja a kultúra jelentésének számos megközelítését, a nyelv és kultúra kapcsolatát. Az interkulturális oktatás rész a szakirodalom alapján beazonosítja a nemzeti-etnikai kisebbség oktatásával kapcsolatban leggyakrabban felmerült nehézségeket. A fejezet rámutat az interkulturális oktatás kutatásának egyik hiányosságára, miszerint – bár a problémák legnagyobb része megfelelő kommunikációval kezelhető lenne – a szakirodalomban nem igazán hivatkoznak az interkulturális kommunikáció kutatás eredményeire.

Az interkulturális kommunikációval foglalkozó további két fejezet már a fent említett állításra épül. A kutatási paradigmák bemutatása, az IKK kutatás általános érdeklődési területeinek feltárása alátámasztja azt a feltevést, hogy ez a diszciplína sokszínűségével hozzájárulhat az interkulturális oktatás minőségének javításához, a problémák megoldásához. Az oktatási kontextushoz és a problémakörökhöz igazodva a fejezet végén meghatározásra kerülnek a további vizsgálódás szempontjai.

Az ötödik fejezet már célzottan vizsgálja az értékek, identitás, bizalom és konfliktus témaköröket, többféle megközelítésből. Bár ezeknek a vizsgálódásoknak az elsődleges célja, hogy egy alkalmazható modellt nyújtsanak a mindennapi oktató munka számára, a fejezet végén megfogalmazódik, hogy bár mindegyik tárgyalt terület hasznosan járult hozzá a problémák megoldásához, mégis egy, a kutatás eredményeivel is megerősített modell létrehozására van szükség.

A kvalitatív kutatás eredményeinek és a szakirodalom releváns elemeinek szintézise adja a roma szülők és az iskola negatív kapcsolatát leíró interkulturális kommunikációs folyamat modelljét. Ahhoz, hogy a modell a gyakorlati alkalmazhatóság kritériumának megfeleljen, a konfliktushelyzetek egy lehetséges kezelési módját is bemutatja.

A kultúra és kommunikáció fejezet célja, hogy feltárja, milyen módon értelmezik különböző iskolák a kultúra fogalmát. A szociokulturális és eszmerendszer iskolák (Topcu, 2005 szóhasználata alapján) különböző megközelítésein keresztül megmutatja, hogy az iskolák képviselői a kultúrát az embereken „kívül található” objektív viselkedési kontextusként, vagy a szubjektív értelmezésekben, eszmékben látják. Ezek megismerése azért is fontos, mert alapját képezik a későbbiekben bemutatott interkulturális kommunikáció kutatás megközelítések értelmezésének és elemzésének.

A kultúra kívül található jellegét leginkább a szociokulturális iskola képviselői vallják, akik szerint a kultúra a társadalmi rendszer része, mely az emberi viselkedésben, a viselkedés termékeiben érhető tetten (Allaire & Firsirotu, 1984). A szociokulturális iskolán belüli négy irányzat (funkcionalista, strukturális funkcionista, ökológiai alkalmazkodás és társadalomtörténeti iskola), bár kultúraértelmezésükben mutatnak eltéréseket, alapvetően a kultúrát egy objektív módon létező entitásként látja. A kultúra

jelenlétét a feltevések, normák, átörökölt szocializációs sémák viszonylag állandó rendszerében keresik, melyek meghatározzák az egyén viselkedését (Schein, 1985). A kultúrát egy statikus képződményként kezelik, mely megfigyelhető és leírható.

Az eszmerendszer-iskola ezzel ellentétben, a kultúrát belülről helyezi; az emberek fejében meglévő eszméket, elképzeléseket, normákat, attitűdöket, gondolati rendszerként fogja fel, egyfajta szubjektív valósággént. Ez az iskola a kulturális és társadalmi szférákat (objektív valóságot) különválasztandó, de egymással összefüggőként kezeli (Allire & Firsirotu, 1984). Az iskola képviselői (kognitív, kölcsönös egyenérték, strukturalista, szimbolikus iskola) kétféle irányvonalat képviselnek abban a tekintetben, hogy a kultúrát hová helyezik; a kultúra képviselőinek elméjébe, vagy azt az elme által létrehozott szimbólumokban és jelentésekben érik tetten.

A kultúraértelmezés iskoláinak, és irányzatainak részletes bemutatása után Vygotsky (1981) szociokulturális elméletét mutatja be a fejezet, mely azt vizsgálja, hogyan hatnak a társadalmi gyakorlatok (pl. interakciók) és folyamatok a belső mentális funkciók működésére. Vygotsky szerint a gyermek szociális világba születik, s tanulásának folyamatában kulcsfontosságú a másokkal való interakció. Ez a környezettel történő napi interakció teszi lehetővé számára a világ értelmezését. A hatékony tanulás kulcsa a mediátor (közvetítő), akinek a szerepe nem csak az értelmezések elmélyítésének és megértésének segítése, de a kultúra átadása is.

A klasszikus iskolák vizsgálata után a dolgozat - a teljesség igénye nélkül - a kritikai, posztmodern elméletek alapvető nézeteit foglalja össze. Ezen nézetek szerint a kultúrát nem lehet statikus, homogén entitásként kezelni, mivel a kultúrák közötti határvonalak nehezen húzhatók meg. A különböző országokon belül élő egyének tartozhatnak számtalan csoporthoz, így megkérdőjeleződnek az egy kulturális identitásról, és a nemzeti karakterekről nyújtott leíró jellegű kultúra megközelítések és kutatások (Scollon & Scollon, 2001).

A leírt kultúra elméletek többek közt a nyelv és a kultúra kölcsönhatását is vizsgálták. Iskolától függetlenül mindegyik nézet vallja, hogy a nyelven, a kommunikáción

keresztül öröklődik át a kultúra. Az, hogy a nyelv, és azon keresztül a kultúra hogyan adódik át egy-egy kultúrán belül, a nyelvi szocializáció kutatásának kérdésköre. Ochs és Schieffelin (1984) nyelvi szocializáció paradigmájának a dolgozat szempontjából fontos üzenete, hogy a nyelvelsajátítás folyamata szorosan együtt jár egy társadalmi csoport tagjává válással. A folyamat során a gyermek a nyelven keresztül szocializálódik, és ezzel párhuzamosan a nyelvhasználatra is szocializálódik.

Az, hogy az egyén a szocializáció folyamata során milyen kommunikációs készségekre tett szert, nem csak a mindennapos interakciók során, hanem más kultúrából érkezőkkel való találkozásaikor is megmérettetik. Ilyen esetekben válik igazán tudatossá a saját kultúra, (nyelvi) szocializáció által átadott, és sokszor meg nem kérdőjelezett, szabályok, viselkedési formák, felfogások rögzültsége. Kulturális távolság két ember között létrejöhet az eltérő nyelvek, az eltérő szociális háttér, de az eltérő életvitel következtében is (Triandis, 2003, p. 18). Az, hogy ezeknek a találkozásoknak milyen lesz a kimenetele, az interakciós felek interkulturális kompetenciájának, kulturális intelligenciájának függvénye.

Az interkulturális kompetencia a más kultúrákból származókkal való sikeres kommunikáció képessége, melynek eredménye a mindkét oldal számára megelégedéssel járó kapcsolat kialakítása. A mindennapi élet sikerességéhez azonban nem a másik kultúráról gyűjtött tárgyyszerű ismeretek birtoklása, hanem azok alkalmazásának képessége segít hozzá. Összegezve, ha az interkulturális kompetenciát az interkulturális helyzetekben való helytálláshoz szükséges képességek összességéként definiáljuk, akkor világossá válik, hogy az ismeretek fontos szerepet kapnak, de éppen olyan fontos a megfelelő attitűd, és azok a készségek, melyek ezen ismeretek alkalmazását lehetővé teszik (Thomas & Inkson, 2004). Az interkulturális oktatási helyzetekben, mint később kiderül, ezekre elengedhetetlen szükség van.

Az interkulturális oktatás fejezet célja, hogy a nemzetközi szakirodalom áttekintésén keresztül megvizsgálja, milyen kihívásoknak kell megfelelniük jelenleg a multikulturális kontextusban működő iskoláknak. Kiderül, hogy az interkulturális

nevelés/oktatás területe hasonló problémákkal néz szembe nem csak a romák, de a más nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása terén is, mint a vizsgált iskola.

A multikulturális és interkulturális fogalmak tisztázása után a dolgozat a mai napig sok európai országban alkalmazott, a nemzeti és etnikai kisebbségeket érintő oktatási gyakorlatot írja le.

A sokszor „multikulturális megközelítésként” jellemzett irányzat, mely a 80-as évek előtti időszakban vált elterjedtté, az ideiglenes munkára érkező bevándorló családok gyermekeinek a már meglévő oktatási rendszerbe való „könnyed” beillesztését célozta (Luciak & Khan-Svik, 2008). Oktatáspolitikai szempontból ez az irányzat akkor vált problematikusá, amikor egyre több család telepedett le a fogadó országokban (pl.: Hollandiában, Ausztriában, Franciaországban, és Nagy Britanniában), és idővel állampolgárokká váltak. Az addig bevált „probléma centrikus” multikulturális megközelítés már nem minden esetben hozta meg a kívánt hatást. Nem voltak elegendők az átmeneti intézkedések (pl. a célország nyelvének megtanítása), hosszútávon fennálló, a pedagógusok számára problémaként megélt nehézségekkel kellett szembenézni. Ezeket többnyire az eltérő kulturális (értékrendszer, vallás, hagyományok stb.) és szocioökonómiai háttérben látták.

Míg a multikulturális oktatást a szakirodalom gyakran úgy határozza meg, mint a nemzeti-etnikai csoportok számára felajánlott egyirányú oktatási megközelítést, addig az interkulturális oktatás egy kétirányú folyamatként képzelhető el, amelynek célja, hogy a különböző kultúrák egyfajta közös nevezőre jussanak egy adott közösségen belül, és ez mind a kisebbség, mind a többségi társadalom érdeke (Le Roux, 2001; Leeman, 2003). Bár ez utóbbi ideológiai síkon egyre elterjedtebbé válik, a nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy még mindig nagy hangsúllyal említik a következő problémákat a nemzeti-etnikai kisebbségek oktatása terén:

- Gyenge iskolai teljesítmény.
- Szelektív iskolai rendszer - a szegregáció jelensége, speciális iskolák.
- Fegyelmi problémák, állandó konfliktusok.

- A szülői részvétel hiánya - a szülőkkel folytatott kommunikáció hiánya.
- Identitás – értékrend különbözőségeiből fakadó konfliktusok.
- Negatív sztereotípiák, hátrányos megkülönböztetés.
- A tanárok kulturális tudásának és interkulturális kompetenciájának elégtelensége – a tanárképzés megújításának szükségessége.

Mielőtt a fent említett problémák részletes kifejtésre kerülnének, a dolgozat rövid összefoglalót nyújt a romák hátrányos helyzetéről, és annak hatásairól a roma tanulók iskolai szereplésére. A rövid oktatáspolitikai történeti kitekintés képet ad a roma etnikai kisebbség helyzetéről magyarországi és európai példák alapján, hogy a kutatás makro kontextusát mintegy előrevetítse.

A fejezet a továbbiakban mind a romák, mind a külföldi országokban érintett nemzeti/etnikai kisebbségek oktatását vizsgálja, a felmerülő problémák tükrében. A fejezet megvizsgálja az iskolai alulteljesítés, az identitás és értékkülönbségek, valamint a bizalom és a tanári kompetenciák kérdéskörét.

Az iskolai alulteljesítés egy igen intenzíven felmerülő kérdés a nemzeti és etnikai kisebbség oktatásával kapcsolatban. Leeman (2003) szerint sokan ennek megoldásában látnák a felemelkedés, és a békésebb együttélés zálogát. Ez a nézet azon a feltételezésen alapul, hogy az iskolai sikeresség együtt járna a társadalomba való sikeres beilleszkedéssel, ami hosszútávon az előítéletek eltűnéséhez vezetne.

Ogbu (1978) kulturális-ökológiai elméletével a kisebbségek alulteljesítéséről olyan lehetséges magyarázatot tárt fel, amely sok későbbi kutatásnak is alapjául szolgált. Az elmélet lényege, hogy különbséget tesz önkéntes (voluntary) és nem önkéntes (involuntary) kisebbségi csoportok között; előbbi alatt a célországba önszántukból bevándorló kisebbséget, míg utóbbi alatt az adott országban mindig is jelenlévő kisebbségben élő csoportokat érti. Ezeknek a csoportoknak vizsgálta meg az oktatási rendszerhez fűződő viszonyát. Úgy találja, hogy a saját elhatározásukból új országot választó kisebbség, bár ugyanúgy érzi a többségi társadalom előítéleteit, mint a másik említett csoport, általában jobban bízik az oktatási rendszerben. Az ő gyerekeik könnyebben leküzdik a nyelvi, az előítéletes, és a kulturális nehézségekből fakadó

hátrányokat. Ezzel szemben a másik csoport, az iskolára, mint az előítéletek melegágyára tekint, és kevésbé bízik a többségi társadalomban, ezért iskolai eredményei is jóval rosszabbak.

A másik gyakran említett probléma iskolán belül, hogy a kulturális, vallási, értékrendbeli különbségek egyre több konfliktushoz vezetnek, mely egyes nemzeti-etnikai kisebbséghez tartozó tanulók állandó tanulási problémáihoz, a megszokott iskolai gyakorlatok (ruhaviselet, szabályok) megkérdőjelezéséhez vezetnek.

A dolgozat foglalkozik az anyanyelv szerepével a gyermekek fejlődése, identitástudata szempontjából.

Hedegaard (2005), az iskola és otthon értékrendjének különbségeiből fakadó hatásokat vizsgálta meg a gyermek személyiségfejlődésének tükrében. Török tanulók dániai helyzetét vizsgálva rámutat, milyen nehéz és ellentmondásos helyzetbe kerül az a tanuló, akinek az otthoni környezete elvárja a kulturális tradíciók betartását, miközben az iskolai, a többségi társadalom kultúrájához is próbál alkalmazkodni.

Day Langhout (2005) amerikai példával szolgál arra, hogyan próbálja az iskola „láthatatlanná” tenni a más kultúrákból érkező diákjait szigorú szabályaival, kulturális identitásuk semmibe vételével. Az intoleranciát, a másik kultúrája iránti közömbösséget látja a diákok visszahúzódnak vagy éppen az állandó ellenállás, agresszió, és konfliktusok okának.

A szegregáció-integráció kérdéskörét a dolgozat esettanulmányokon keresztül tárja fel. Ezek leginkább a roma kisebbséget érintőek. A Cseh Köztársaságban, Bulgáriában, Horvátországban és Romániában készült roma kisebbségekkel foglalkozó tanulmányok eredményeit úgy lehetne talán legjobban összegezni, hogy bár a roma gyermekekre pozitívan hat az integráció, a többségi társadalom nagy része még mindig külön intézményben látná őket szívesen.

A fenti eredmények tükrében elgondolkodtat Hedegaard (2005) véleménye, miszerint az identitástudat a kulcsa a gyermek személyiség fejlődésének, amelyet úgy lehet

segíteni, hogy biztosítsuk a gyermek hovatartozási érzését egy olyan csoporthoz, amellyel egyenlő értékrendet oszt, és ahonnan pozitív megerősítést kap.

A tanárok attitűdje, értékrendszere és elhivatottsága a fontos tényezők a sikeres interkulturális oktatásnak. A tanár hatékonysága egy kulturálisan összetett osztályban, és a multikulturális tananyag tanításában, szakmai felkészültségének függvénye (Le Roux, 2001). Európai jelenség az, hogy nagyrészt fehér, középosztálybeli tanítók dolgoznak a multikulturális iskolákban, akiknek háttérismerete tanulóik kultúrájáról nem mindig elégséges (Le Roux, 2001, p. 46.). A megfelelő ismeretek hiányában azonban gyakoribb a tanuló (és szülői ház) konfrontálódása a pedagógussal, ami együtt járhat a kölcsönös bizalom elvesztésével, a kommunikáció megszakadásával.

Az interkulturális kommunikáció fejezet olyan fogalmak, mint pl. kultúráközi (cross-cultural), nemzetközi, interkulturális stb. kommunikáció kutatás fogalomkörét vizsgálja meg először.

A kultúráközi, vagy kultúra összehasonlító kutatások többsége a nemzeti kultúra szintjére vonatkoztatva vizsgálódik, és a kultúrát leginkább, mint statikus képződményt tekinti a funkionalista hagyományoknak megfelelően (Jandt, 1998). Felvetődik a kérdés, hogy a mai már említett komplex társadalmakban ezek a kultúrák mennyire tekinthetők megbízható kutatási alapnak (Levine et al. 2007).

Az interkulturális kommunikáció kutatás definíciói sem egyértelműek és megosztják a kutatókat a tekintetben, hogy mit is lehet interkulturálisnak nevezni. A kritikák ellensúlyozására fogalmazódtak meg azok a definíciók, melyek nem tesznek különbséget interkulturális és intrakulturális kommunikáció között, csak azt állítják, hogy kétségtávol vannak olyan változók, amelyek ezekben a kommunikációs helyzetekben jobban hatnak és valójában a különbség mértéke képezi a kutatás fókuszát (Kim, 1988). A dolgozat ebből a szempontból Collier és Thomas (1988) korábban említett IKK definícióját tekinti mérvadónak. Így a hangsúly azon van, hogyan alkotják meg a beszélgető felek a másiról alkotott képüket, és ez mennyire befolyásolja kommunikációjukat.

A következő alfejezet az interkulturális kutatás elméleteinek metateoretikus alapjait, kutatási paradigmáit vázolja fel.

A tudományelméleti irányzatok objektív/pozitívista térfelén azok a kutatók állnak, akik kutatásaikat a természettudományos kutatások mintájára végzik. A pozitívista kutatások számára a cél a tudományos törvényszerűségek feltárása. A kultúrát, mint független tényezőt vizsgálják, amely hatással van az egyén viselkedésére. A szubjektív/interpretatív paradigma szerint nem létezik az egyénen kívül álló világ, a cél a jelenségek oly módon való feltárása, ahogy azok kibontakoznak (Jiang, 2006). A szubjektív hagyomány megközelítése szerint, az egyének társas interakcióikon keresztül konstruálják meg saját valóságukat, szubjektív értelmezéseken keresztül magyarázzák a világot, és mások cselekedeteit. Ebből az következik, hogy a kommunikációt és a viselkedést az egyén szemszögéből nézve lehet csak megérteni (Lindlof & Taylor, 2002).

Az IKK kutatás harmadik, „szisztéma” (systems approach) kutatási megközelítése valójában a leírt dichotómia ötvözése. Ez a megközelítés a kommunikációt tranzakciós, dinamikus folyamatként látja, és tiltakozik a pozitívista „érzéketlenség” ellen (Kim, 1988, p. 18). Ez a perspektíva is próbál törvényszerű jelenségekre rávilágítani, de ezt az egyén és a rendszer (a környezet) egymásra kölcsönösen ható információcseréje alapján teszi (Kim, 1988).

A dolgozat az IKK kutatási paradigmák felvázolása után megvizsgálja, hogy az interkulturális oktatás felvetett kérdéseinek megválaszolásához, vizsgálódási témáit tekintve mennyire tud a tudományág hozzájárulni. Az értekezés egy összesítő táblázatban mutatja be az IKK kutatás legfontosabb elméleteit azok kutatási megközelítéseivel együtt, majd ezek fókuszai alapján (Gudykunst, 2005b) csoportosítja az elméleteket. Az adott témák (hatékony kommunikációs kimenet, akkomodáció és adaptáció, identitás egyeztetés és menedzsment, kultúraátvétel és alkalmazkodás, kommunikációs hálók) alapján a feltevés igazoltnak látszik, hogy az IKK választ adhat az interkulturális oktatás kérdéseire.

Az IKK kutatás elméleteinek és modelljeinek további elemzéseikhez elengedhetetlennek találtam kritériumok, paraméterek felállítását, amelyek alapján elemezhető, mennyire hasznosíthatók a következő fejezetben bemutatott teóriák, tanulmányok. A vizsgálódás paraméterei a kultúra megközelítésére, értelmezésére, a kutatás irányultságára, az egyén szerepére, az interkulturális oktatásban való alkalmazhatóságára vonatkoznak.

A megadott paraméterek alapján a dolgozat az egyéni szubjektív értelmezésekre fókuszál és a személyek közötti társas kapcsolatokat vizsgálja. Viselkedési és kulturális minták megállapítása helyett (Lincoln & Guba, 1985) a hangsúly azon lesz, hogyan alkotják meg a tanárok és a roma szülők saját valóságukat egy adott kontextusban (Berger & Luckmann, 1966), hogyan konstruálják saját maguk és a másik identitását az interakció folyamán (Lincoln & Guba, 1985). Ebből következik, hogy a disszertáció elméleti keretei a szociálkonstruktivizmus lételméletében, és az interpretativizmus ismeretelméletében gyökereznek.

A két terület találkozása című fejezet járja körbe azokat a témákat, melyekre az interkulturális oktatás fejezet már utalt. Az értékek, az identitás, a bizalom és a konfliktus témákat vizsgálja a fejezet az IKK kutatás szakirodalma alapján.

Az értékek a funkcionista megközelítés szerint a kultúrák olyan meghatározó tényezői, amelyek determinálják a kultúra tagjainak attitűdjét, érzelmi reakcióit, arcultatvédelmi mechanizmusait, és viselkedését például konfliktushelyzetekben (Hofstede, 1980; Ting-Toomey & Oetzel, 2001).

Hofstede (1980) értékutatásra irányuló felmérése olyan univerzális kultúradimenziókat azonosított be, amelyek segítségével az egyes kultúrák összehasonlíthatóvá válnak. Ez kutatások egész sorát indította meg. A fejezet rámutat, hogy bár a grandiózus kultúrakutatások nyilvánvalóan hasznosak a kultúrák megismeréséhez, nem veszik figyelembe az egyéni eltéréseket kultúrák belül.

Nordby (2008) modern nyelvfilozófiai alapon nyugvó értékértelmezése innovatív dimenziókat nyit az érték fogalmának meghatározásához. Nordby (2008) harmadik értékértelmezése szerint a személyes értékek szintje azt az életformát jelenti, ahogy az egyén a környezetében élni akar, élni szeret. Ez az a szint, amit a másik féllel nem kell

osztani, mert ez nem egyenlő a hiedelemrendszerrel. Ez a megállapítás az oktatási rendszerben dolgozók számára is elgondolkodtató.

Az identitás témaköre kapja a disszertációban a legnagyobb hangsúlyt, melynek fontosságát a kutatás eredményei is igazolták. A kulturális identitást sokáig a személyben mélyen benne lévő, egy igaz identitásnak tekintették (Maalouf, 2001). Az, hogy mit tartanak az egyének elsődleges identitásuknak, úgy feltételezték, hogy jelentősen meghatározza viselkedésüket is. Ezzel ellentétben a posztstrukturalista irányzatok már nyíltan állítják, hogy az egyénnek többszörös identitása van, és valójában az identitás az interakció során alakul (konstruálódik) és ezek az identitások újra és újra definiálódnak az életünk során (Jenkins, 2006, idézi Durovic, 2008). Meyer (2009) szerint az emberek többféle kultúrához is tartozhatnak, és ezek között szabadon váltogatnak.

A dolgozat érinti még az etnikai identitás elméletét (Tajfel & Turner, 1979), ami a csoporttagság, a csoporthoz tartozás érzésének fontosságát hangsúlyozza, különösen az egyén önértékelése szempontjából.

Jensen (2004) posztstrukturalista modellje a kommunikáció folyamatában fontos elemként nevezi meg a kulturális előfeltevéseket, a tapasztalatok pozicionálását, a kulturális identitást, és a kulturális önképet. Jensen (2004) elmélete szerint minden értelmezés a tapasztalatokban gyökerezik, amelyek szorosan összefüggnek a személy szociális pozíciójával. A kulturális identitást szociálkonstruktivista módon értelmezi. A kulturális előfeltevések mindazon tudást, tapasztalatot, érzéseket és véleményeket foglalják magukba, melyeket a kulturálisan másik csoportba tartozóról alkotunk.

Durovic (2008) tanulmánya azért érdekes a dolgozat szempontjából, mert azt a kérdéskört vizsgálja, hogyan reagálnak az emberek arra, ha mások tévesen tulajdonítanak nekik egy-egy etnikai, vagy kulturális identitást. A kutatásában résztvevők majdnem mind megegyeztek abban, hogy leginkább az irritálta őket, ha érezték, hogy negatív sztereotípiákon alapult a megítélésük.

Verkuyten és Pouliasi (2008) kutatása egy pszichológiai kísérlet, mely a kulturális keretváltás jelenségén alapul. Hong és társai (2000) tanulmányai alapján kettős

kulturális identitású résztvevőknél vizsgálják, hogy a résztvevők egy-egy identitásának aktiválása mennyire befolyásolja a kultúra specifikus normákat, hiedelmeket. Az említett tanulmány a csoporthoz tartozás, és az ön-sztereotípiák változását vizsgálja a kulturális keretváltást követően. A kulturális keretváltás jelensége fontos szerepet játszik az értekezésben.

A bizalom szerepét a dolgozat egy tágabb keretből indítva a társadalmi tőke és bizalom szemszögéből szűkíti le az interperszonális kommunikációig. Vizsgálja az intézményekbe vetett bizalom kérdését, valamint a mások felé nyitás, kitárulkozás szerepét az identitás formálásában és a különböző csoportok kapcsolatainak javításában (Hargie et al., 2008).

A fejezet záró része a konfliktus témakörét járja körbe. Gudykunst és Kim (1984) modellje, bár nem célzottan a konfliktussal foglalkozik, azt vizsgálja, milyen tényezők játszanak szerepet az idegenekkel folytatott kommunikáció során. A modell Berger és Calabrese (1975) bizonytalanságkerülési elméletére építve azt feltételezi, hogy a bizonytalanság elkerülése céljából a beszélő proaktív és retroaktív magyarázatokat gyárt a másik viselkedésének, attitűdjének, hiedelmének és érzéseinek értelmezésére. Gudykunst és Kim (1984) elmélete szerint ezek a kommunikációs előfeltevések jelentős mértékben a kulturális, szociokulturális, pszichokulturális és környezeti szűrők alapján formálódnak. Azt állítják, hogy az idegen szűrőinek ismerete nélkül nem tudjuk megfelelően értelmezni annak üzeneteit és viselkedését. A dolgozat részletesen bemutatja ezeknek a szűrőknek az építőelemeit, melyekből később a pszichokulturális (pl. attribúciók, előítéletek, sztereotípiák) és szociokulturális (pl. csoporthoz tartozás, szerepek) tényezők bizonyulnak hasznosnak.

Ting-Toomey és Oetzel (2001) egy kultúra alapú szituációs konfliktus modellt alkotott meg. A modell azon a feltevésen alapul, hogy az individualizmus/kollektívizmus, kis/nagy hatalmi távolság értékdimenziói és azok kapcsolata az egyén önképével befolyásolják a konfliktusról alkotott nézeteket. A modell a kutatáshoz Ting-Toomey (1988) arculatvédés elméletével, a kommunikációs célok kategóriáival járult leginkább hozzá, mivel erősen statikus és nemzetekre leszűkített kultúraértelmezésen alapul.

Hammer (2002) interkulturális konfliktus stílusokat ábrázoló modellje pragmatikai alapokon nyugszik. Hammer arra alapozva vizsgálódik, hogy a nézeteltérések és az érzelmek hogy funkcionálnak kultúráközi kontextusban, és ez alapján dolgozta ki direkt/indirekt, érzelmi kinyilvánítás/elfojtás elméleti dimenzióit.

Az interkulturális konfliktus stílusmodellje négyféle megközelítést vázol fel. A konfliktus stílusok jól beazonosíthatók, bár ezek alapját is a kultúrák nemzetekként való kezelése adja.

A **kutatásmódszer fejezet** bemutatja a kutatás helyszínét, a kutatómódszertant, kifejti a validitás és megbízhatóság kérdését, és a kutatás korlátait. A kutatás gyakorlati megvalósítása során különös hangsúlyt kap az, hogy a résztvevők miként tulajdonítanak jelentést cselekedeteiknek, tapasztalataiknak, benyomásaiknak. A kvalitatív adatok begyűjtése mélyinterjúkkal, megfigyeléssel, dokumentumelemzéssel és kutatási napló vezetésével biztosította azt, hogy a feltárt eredmények hitelesek és megbízhatóak legyenek.

Az **eredmények** tárgyalásánál azokat az elemeket, tényezőket próbáltam kiemelni, melyek a leggyakrabban, és a legnagyobb intenzitással fordultak elő. A fejezet először a roma családokról és a tanárokról nyújt háttér információt.

Az interjúk elemzése során kiderült, hogy mindkét félnek kialakult véleménye van az iskola és a szülői ház közötti együttműködés hiányának okairól. A tanárok szerint munkájukat a leginkább megnehezítő tényező a szülői részvétel, a szülői gondoskodás hiánya. Az interjúk néhány rejtett előítéletet is felszínre hoztak, miszerint a roma szülőket nem érdekli gyermekeik iskolai előmenetele, fegyelmezetlenek, nincs felelősségtudatuk, nincsenek céljaik, és nem akarnak dolgozni, ami rossz mintát ad a gyerekeknek.

A szülők másképpen értelmezik a „gondoskodás” fogalmát. Míg a tanárok a gondoskodás alatt a pontosságot, a felszerelés meglétét értették, a szülők számára a gondoskodás az erőteljes szeretet és védelmezés fogalmakat takarta. A roma szülők sztereotípiája is megfogalmazódott, miszerint a magyarok nem kényeztetik és szeretik annyira a gyerekeiket, mint ők.

A tanárok által felvetett másik probléma a tisztaság kérdése volt. Megfigyelhető, hogy mindegyik családban, még ott is ahol nincs fürdőszoba, a szülők különösen kihangsúlyozták, hogy a tiszta ruha, a tisztálkodás mennyire fontos számukra. Az elbeszélések alapján az tűnt ki, hogy a tisztaság a roma családok számára a beilleszkedés szimbóluma; azt fejezi ki, mennyire igyekeznek szakítani a régi sztereotípiával, hogy koszosak, ápolatlanok lennének.

A másik kardinális pont a tanári véleményekben a szülők érdeklődése gyermekeik tanulmányai iránt. A roma családok kivétel nélkül mind kihangsúlyozták a tanulás fontosságát. Nehézségeik leginkább abban vannak, hogyan vegyék rá a gyerekeiket, hogy motiváltak legyenek. Ennek oka valószínűleg az, hogy az ő szocializációjukból hiányzik a tanulásra serkentő szülői minta. Sokan ki is fejezték ezt. A másik nehézség, amire a szülők hivatkoztak, az a fiatal lányok korai érése, mely ellen úgy érzik, nem tudnak mit tenni.

Érdekes volt megvizsgálni azt, hogy a roma tanulók iskolai sikertelenségét milyen okokra vezetik vissza a szülők. Bizalmatlanság, diszkrimináció, mellőzés, és a kiszolgáltatottság érzése keveredik a szülőkben és a gyerekekben egyaránt. A dolgozat bemutat olyan szülőket is, akiknek a gyerekei jól tanulnak. Elbeszéléseik alapján kiderül, mennyi küzdelembe kerül mindez, és mennyi áldozatot hoztak ezért.

A mélyinterjúk alapján megállapítható, hogy a roma szülők iskolába vetett bizalmi szintje több tényező függvénye. Az egyik ilyen tényező a szülők vélekedése arról, hogy mennyire találják igazságosnak a pedagógust. Könnyen bizalmukat veszítik, ha a pedagógus megbántja, vagy megalázza a gyermeket, különösen mások előtt. Ha úgy vélik, hogy igazságtalanság érte gyermeküket, a sértettség gyakran agresszív kommunikációs stílusban tör a felszínre. Több szülő kifejezte, mennyire fontos lenne, hogy érezzék, a tanárok gondoskodnak a gyerekről, hogy fontosnak tartják őket. Sok szülő nosztalgiával gondol vissza a régi időkre, amikor a tanárok bár fizikai fegyelmezési eszközökkel is éltek, mégis igazságosabbnak tűntek. A dolgozat néhány tanulságos, de egyben igen szomorú történetet tár fel arról, hogyan kezelte a régi rendszer a roma kérdést.

A legintenzívebben felmerült téma az etnikai hovatartozás érzése volt. Vannak szülők, akik büszkén vállalják, vannak, akik beletörődve, mások közömbösen veszik tudomásul vagy egyenesen tagadják azt, hogy romák lennének. Összetett tényezők vezetnek oda, hogy sokan megtagadják roma származásukat. Erős intenzitással merült fel több családban az a probléma, hogy mennyire általánosít a többségi társadalom a romákkal kapcsolatban. Sértőnek érzik sokan azt, hogy míg ők próbálnak tisztességgel élni és beilleszkedni, állandóan egy kategóriába sorolják őket. Több eset is példázza, hogy a romák nyitottak a többségi társadalom felé, viszont tudatában vannak annak, hogy az előítéletek erősen élnek. Ez ellen úgy védekeznek, hogy megpróbálják magukat elkülöníteni az őket negatívan megítélő környezettől és az úgymond „bűnöző” romáktól is. Az ellenállás a bekategorizálással szemben leginkább ahhoz vezet, hogy egyre erősebb a széthúzás a romák között.

A roma családok igyekeznek beolvadni a többségi társadalomba, tehát számukra világos az iskolázottság előnye. Érdekes eredményeket tárt fel viszont a kutatás a tanárok oktatásba, saját munkájukba vetett hitéről. Ők nem hisznek abban, hogy valóban kiemelkedhet az a roma gyerek, aki most kitűnő tanuló.

Felmerül a kérdés, hogyan lehet motiválni, kitartásra ösztönözni a tanulókat és a szülőket, ha maguk a tanárok sem hisznek abban, hogy munkájuknak meg lesz az eredménye. Gyakran a kilátástalanság, elkeseredés tükröződik a pedagógusok mondataiból, mely érzés megkönnyíti a sztereotípiák, előítéletek kialakulását.

Bár a kutatások alátámasztják, hogy nagyon fontos a kulturális hovatartozás érzésének erősítése, kiderült, hogy a romák sem egységesek abban, hogy többet szeretnének tanulni saját kultúrájukról, megtanulni a nyelvüket. Az iskola, bár felvállalta a roma kisebbség kultúrájának gondozását, nem sokat tesz az ügy érdekében, inkább a „cigány iskola” megbélyegzés ellen küzd.

Az eddigiekből talán kiderült, hogy a pedagógusok sztereotíp képet alkotnak a roma családokról általában, és a megélt kilátástalan helyzet túlélésére bűnbak teóriákat gyártanak. Nem bíznak a szülők gondoskodásában, tudásában, megélt

tapasztalataikban, ami sokszor kioktató hangnemben mutatkozik meg. A kölcsönös tisztelet hiánya jellemzi a szülői ház és az iskola kapcsolatát.

Az **Eredmények értékelése** fejezet célja, hogy a szakirodalom és a kutatási eredmények szintézisével válaszoljon a kutatásban feltett harmadik kérdésre is.

A fejezet a makro tényezők feltárásával kezdődik. A romák helyzetét vizsgálva megállapítható, hogy Ogbu (1978) 'nem önkéntes' bevándorló csoportjaihoz hasonlóan a romák is úgy tekintenek a többségi társadalomra, mint akik lenéznek, és negatív sztereotípiáikkal bélyegzik meg őket. A szülők nem érezték mindig ezt az ellenszenvet; sokan nosztalgiával gondolnak vissza 'úttörős' élményeikre, amikor, úgy vélik, nem volt különbség roma és nem-roma között.

Elgondolkodtató ellentmondás ez annak tükrében, hogy elbeszéléseikben ezzel egyidejűleg sokszor felelegetik a „c” betű megbélyegző hatását (amit az iskolai naplóban a nevük mellé írtak), vagy a tanárok fizikai fenyítései maradó lelki emlékeit.

Az oktatásba vetett bizalom kérdésének tekintetében viszont eltérés fedezhető fel Ogbu (1978) csoportja és a vizsgált családok között. Igaz, a szülők a rendszerben, nem az iskolában bíznak. A családok erősen hisznek abban, hogy gyermekeik képzése jövőbeli boldogulásuk záloga, de ahogy sokan kifejezték nem tudják, hogyan ösztönözzék őket tanulásra.

Vygotsky (1978) elméletére építve a dolgozat megállapítja, hogy mivel a szülők életében nem volt jelen a tanulásra biztató szülői háttér, nem sajátították el azokat a szülői szerepeket, és azokat a módszereket, amelyek képessé tennék őket, hogy gyerekeik mentoraként, mediátoraként funkcionáljanak, legalábbis az iskolai elvárásoknak megfelelően. A szülők a pedagógusoktól várják a segítséget, és emlékeik alapján van is elképzelésük az ideális tanító típusról. Azonban a tanárok ezt hárítják, mondván, hogy a szülőkkel nem lehet együtt dolgozni, a társadalom később úgysem fogja befogadni a jó tanulókat, és elégük van abból, hogy tőlük várják el a helyzet megoldását, miközben ez társadalmi probléma. Somlai (1997), a modern társadalom

egyik hatásának látja a gyerekek szocializációjában résztvevők szerepelosztásának ilyen felborulását.

A kutatásban szereplő iskola, annak ellenére, hogy nem önszántából lett szegregált, nem hajlandó tudomásul venni a roma gyerekek jelenlétét, így Kyuchukov (2000) bolgár tanulmányához hasonlóan itt is megállapítható, hogy a roma kultúra nincs jelen az oktatási tananyagokban. A tanárok ezt azzal magyarázzák, hogy számukra nincs roma, nem-roma megkülönböztetés az iskolában. Az értekezés rámutat ennek a hozzáállásnak a következményeire is.

Az erős asszimilációs törekvés lehet az oka annak, hogy a roma szülők egyre kevésbé érzik, hogy fontos lenne kultúrájuk megőrzése, a roma nyelv tanításának a szükségessége pedig egy az egyben elutasításra került. Ez összhangban van a nemzetközi szakirodalom megállapításaival.

Az értekezés felveti azt a súlyos problémát is, hogy a gyerekek csoporthoz tartozás érzésének hiánya mennyire befolyásolja személyiségfejlődésüket, identitástudatukat (Hedegaard, 2005). A roma gyerekek a mai társadalomban két csoporthoz tartoznak; a magyarhoz, amely többnyire a másik csoporthoz tartozónak tekinti őket, és a romához, mely kultúra számukra gyenge gyökereket nyújt kulturális ismeretük hiánya miatt.

A vizsgálat ezután a beazonosított tényezők működésére fókuszált a kommunikáció folyamatában. Hammer (2002) konfliktus során alkalmazott stílus változatai különbözőképpen jelentek meg a kommunikáció során, többnyire az etnikai hovatartozás erősségének, a konfliktus helyzet arculatvédésének (Ting-Toomey & Oetzel, 2001) és a hatalmi viszonyok és szerepek elosztásának függvényében.

A fejezet hosszabban foglalkozott azzal a kérdéssel milyen nehéz feladat lehet a pedagógusok számára annak megállapítása az interakció folyamán, hogy a szülő melyik identitása erősebb (identity salience) egy-egy pillanatban. Ez különösen azért fontos, mert Durovic (2008) tanulmánya korábban jól rávilágított arra, hogy a tévesen megítélt identitás milyen következményekkel járhat.

A gyakran problémaként felmerült kérdést, miszerint a szülők kiszámíthatatlanok és agresszívek, az értekezés a kulturális keretváltás jelenségével magyarázza. A szülők beszámolóí alapján a dolgozat következtetése az, hogy kulturális keretváltást kiváltó mechanizmus lehet az erős érzelmi behatás is, az identitás, az értékek és a kommunikációban elfoglalt pozíció fenyegetettségének érzése. A kulturális keretváltás során (amikor a roma identitás válik elsődlegessé) a szülőkből olyan erős kategorizációk, és előítéletek aktiválódnak, melyek - különösen megélt tapasztalataik tükrében - a másik fél szándékának, mondanójának és személyiségének félreértelmezéséhez is vezetnek. Kiváltódik a védekezési mechanizmus a vélt előítélet, a méltatlan bánásmód ellen, és ez a bizonytalanságérzet, a roma kultúrában megengedett konfliktuskezelési stílusban nyilvánul meg. A tanárok ezt ellenük irányuló agresszív, udvariatlan és közönséges viselkedésnek látják, míg a szülők ezt a dolgok „cigány módon” való elintézésének. Ahogy ők mondták, ez a fegyverük.

Sajnos a konfliktushelyzetek ilyen módon való kezelése tovább mélyíti a romák agresszív természetéről alkotott sztereotípiát, annak ellenére, hogy sok szülő éppen a visszavonulást választja ilyen helyzetekben. Az értekezés véletlenül sem kívánja azt sugallni, hogy ez a stílus a romák sajátja lenne, hiszen erre vonatkozólag nem ismeretesek kutatások, amik ezt megerősítenék. A következtetéseim kizárólagosan a szülők és tanárok által elmondottakra alapoztak. Ahogy a kommunikációs modellben ez kifejtésre kerül, az ilyen eseteket nem agresszióként, hanem az adott helyzetre való reakcióként kell felfogni, amely megfelelő technikával kezelhető.

A konfliktus dinamikáját befolyásoló kulcstényezők részletes vizsgálatát az értekezés a következő kérdéskörökben tárgyalja részletesen:

- az ütköző értékrendszerek
- a bizalom hiánya
- a másik csoportról vélt kulturális, és az interakcióban résztvevő személyről alkotott személyes feltételezett tudás,
- a bizonytalanság
- az attribúciók
- valamint a célok és azok értelmezése, a konfliktus üzenetének interpretálása

Ezeknek a tényezőknek a funkciója a folyamat modellbe helyezve, példákkal illusztrálva válik világossá.

A kilencedik fejezet a folyamat **modellt** mutatja be. A negatív kapcsolatot leíró modell négy szakaszra épül. A tanárok és szülők találkozásait nem egyszeri, hanem egymásba kapcsolódó kommunikációs láncként képzei el. Ezeknek a részei a Reflexió, Tapasztalat, Tudás és maga az Interakció. A modell feltevéseket fogalmaz meg a kutatási eredmények és az elméleti áttekintés alapján. Az iskolai interkulturális konfliktus helyzetre vonatkozó feltevéseket az értekezés példákkal támasztja alá.

- Az első feltevés szerint, minden egyes konfliktushelyzetet befolyásol a résztvevők korábbi találkozásuk végén levont, a konfliktushelyzet értékelésére és értelmezésére vonatkoztatott reflexiója.
- A reflexiók, következtetések, és a konfliktus helyzet okaira és mások viselkedésének magyarázatára vonatkozó magyarázatok alkotják meg az egyén tapasztalatát.
- Az okok, amelyekkel a szereplők a konfliktushelyzetet magyarázzák, meghatározhatják a következő konfliktushelyzet folyamatát és kimenetelét. Ennek oka, hogy az adott magyarázatok alapján a konfliktushelyzet résztvevői tudást képeznek a másik személyről és annak kultúrájáról. Ez a vélhető tudás sokszor elfogult, különösen, ha a konfliktust heves érzelmek, frusztráció jellemezte.
- Ez a feltételezett tudás képezi az alapját az elvárásoknak, amelyekkel a legközelebbi találkozás elé néz például a szülő. Ezek az elvárások vonatkoznak a másik fél kommunikációban betöltött szerepére, vélt céljaira, és motivációira.
- Félreértés adódhat szavak eltérő kulturális értelmezéséből is. Látszatra semleges témák is gerjeszthetnek heves érzelmeket, különösen, ha más kulturális értékek, jelentések kapcsolódnak egy szóhoz (pl. tisztaság).

- Az interakció kimenete jelentős mértékben függ a céltól, egymás céljainak megfelelő értelmezésétől. A félreértelmezett célok a kapcsolat romlásához vezethetnek.
- Konfliktus helyzetet teremthet, ha a résztvevő felek nem megfelelő módon alkotják meg (konstruálják) egymás identitását.
- A kulturális keretváltást kiválthatja az értékrendszerek, normák és célok vélt összeférhetetlensége, egymás identitásának hibás konstruálása.
- Az interkulturális konfliktus helyzet kezelése olyan technikát igényel, mely csak kulturális tudatossággal, etnocentrizmustól mentes attitűddel, és interkulturális kompetenciával kezelhető.

Az értekezés úgy találta, hogy az IKK tényezőinek működése szoros összefüggésben áll azzal, a szülőnek éppen melyik kulturális identitása erősebb az interakció folyamán. A roma szülők folyamatosan formálják és átformálják mind roma, mind magyar identitásukat. Ahogy Hall és McGrew (1992) állítják, a multikulturális egyénekben lévő kultúrák nem mindig férnek meg jól egymással. A roma családok erősen szeretnék a többségi társadalomhoz tartozni, és ismerik is annak normáit és szabályait, de ha azt érzik, hogy bármelyik (roma vagy magyar) identitásuk sérül, ahogy az előző fejezet bemutatta, védekezésükkel roma identitásuk aktivizálódik. Ez feltételezhetően nem megfelelőnek ítélt viselkedésük egyik okának magyarázata.

A konfliktuskezelő kisebb modell erre épít, amikor megpróbál gyakorlati útmutatót adni a kulturális keretváltás következményeinek helyes kezeléséhez. A konfliktuskezelésnek ez a megközelítése olyan kontextusra alkalmazható, amelyben a felek egy kulturális identitást (itt a magyar) osztanak, és a szülőnek van egy olyan kulturális identitása, amellyel a tanár nem rendelkezik (roma). Az alapfeltevése a modellnek az, hogy a tanárnak, akinek a konfliktuskezelés a szerepe, arra kell törekednie, hogy az interakció során mindkét fél a magyar kulturális identitását tartsa elsődlegesnek. Ebben az esetben rendelkezik csak mindkét fél a kultúra osztott jelentésrendszerével, hiedelmével, normáival stb. (Ting-Toomey & Oetzel, 2001). Persze ez nem jelenti azt, hogy a szülő ne váltogatná kulturális kereteit, különösen, ha

fenyegetve érzi a másik identitását. A konfliktuskezelés másik fontos 'szabálya', hogy a tanár a roma szülőnek mindig arra az identitására reagáljon, válaszoljon vissza, amelyik éppen érezhetően aktív. A konfliktus helyzet kimenete akkor sikeres, ha mindkét félnek a találkozó végén a magyar identitása (Hungarian identity salience) az erős. A konfliktuskezelés azonban megfelelő kulturális háttértudást és kommunikációs készségeket, interkulturális kompetenciát feltételez.

Konklúzió

A disszertáció elején felvetődött a kérdés, milyen mértékben befolyásolja két ember kommunikációját kulturális különbözőségük, és van-e valójában különbség az interkulturális és intrakulturális kommunikáció között. A kutatás arra a megállapításra jutott, hogy amíg a kommunikáló felek egymást eltérő kultúrájuk folytán távolinak érzik, és ez a nézet befolyásolja interakcióik sikerességét (Collier & Thomas, 1988; Triandis, 2003), addig az interkulturális kommunikációkutatás egy legitim diszciplína.

Az értekezés a kultúra fogalmát mindvégig rugalmasan kezelte, feltételezve, hogy az egyén több kultúra tagja is lehet (Jensen, 2004), és valójában a kontextus és a kötődés foka határozza meg mennyire osztja csoportja érték, hiedelem és jelentésrendszerét (Jenkins, 1997). A kulturális identitást a szociálkonstruktivista felfogásnak megfelelően pedig társas alkotásnak (Berger & Luckmann, 1966) tekintette, amely a másokkal való társas interakciók során formálódik.

A kvalitatív kutatás a negatív kapcsolatnak több tényezőjét is beazonosította a kutatásban résztvevők értelmezései alapján. A leggyakrabban felmerült okok: a szülők részvételének, együttműködésének hiánya; az értékrendszerek vélt különbözősége; ellentétes nézetek az oktatásról; az előítéletek és a negatív sztereotípiák; a bizalom hiánya, és az identitás kérdése.

Az okok mögött számos esetben fel lehetett tárni a kulturális eltérésekre visszavezethető problémákat. Ezek megjelentek mind az egymásról alkotott sztereotípiákban, mind az egymással folytatott kommunikációjukban is. Több fogalom

pl. „gondoskodás” „tisztaság” kapcsán lehetett kulturális értelmezésbeli különbségeket felfedezni. Ezen fogalmak közös értelmezése, többnyire a tanárok hiányos kulturális háttértudása miatt, nem jött létre az interakció során, és ez sokszor feszültséget szült. Egymás kulturális értékeinek elfogadása, különösen a személyes értékek (Nordby, 2008) tisztelete szintén problémaként jelentkezett.

A kutatás eredményei azt is megmutatták, hogy a romák hisznek az oktatási rendszerben, bár nem igazán tudják szülői szerepüket kiteljesíteni ez irányban, mivel nem volt megfelelő mintájuk. A kutatás meglepő eredménye volt az, hogy a tanárok nem hittek abban, hogy a roma gyerekek helyzetén bármit is javíthatna iskolázottságuk a többségi társadalom elutasító attitűdjére hivatkozva.

A szülők gyermekeik iskolai kudarcait többnyire a tanárok előítéleteire vezették vissza. A szülők tudják, milyen tanító modellre vágnak, a tanárok ezt a jelenlegi körülményekre hivatkozva nem vállalják fel.

A dolgozat legmarkánsabban megjelenő eleme a kulturális/etnikai identitás kérdése volt. Az értekezés kiemelte a csoporthoz tartozás kulcsszerepét a személyiségfejlődés, a biztonság, az önkép, a társas kapcsolatok formálásában, mégis aggasztó tényként tárult fel az, hogy a romák többsége közömbösen azonosítja magát roma származásával, vagy egyenesen el is utasítja. Ez leginkább abban nyilvánult meg, hogy a szülők nem foglalkoztak a roma kultúra továbbadásának vagy a roma nyelv tanításának kérdésével. A kutatás ezt az erős asszimilációs törekvésükkel, a „bűnöző romákkal” való állandó bekategorizálás elleni védekezéssel, az erős előítélettel való szembesüléssel magyarázta.

Ezek a tényezők a két fél kommunikációjában is megnyilvánultak, különösen konfliktus helyzetben. A tanárok sokszor kioktató, lenéző hangnemben tárgyalnak a szülőkkel, semmibe véve élettapasztalataikat, míg a roma szülők, különösen konfliktus helyzetben gyakran viselkednek „elfogadhatatlan” módon. Az értekezés a kulturális keretváltás jelenségével magyarázta ezt.

A tényezők működését a negatív kapcsolat alakulásában, különösen a konfliktus helyzetekben a folyamat modell foglalta össze. A modell a kapcsolat alakulását a

reflexió, tapasztalat, tudás és az interakció szakaszaiban mutatja be. Az identitás, a célok és jelentések értelmezése, az attribúciók, a kulturális és személyes tudás fontossága mind szerepet kapnak a modellben. Zárásként a kulturális keretváltás jelenségére alapozva, a dolgozat egy lehetséges konfliktuskezelési megközelítést is felvázolt.

A kutatásban résztvevők relatív kis száma, és a kutatás helyszíne, szűkíti az eredmények általánosíthatóságát más kontextusra. Az sem állítható, hogy a kutatás teljes képet adott a résztvevőkről és az összes változatot beazonosította modelljében. Ennek ellenére, remélhetőleg a részletes etnografikus leírás, a résztvevők szavai és az esettanulmányok lehetővé teszik, hogy a kutatás néhány elemét más hasonló jellegű kutatások is hasznosítsák.

Attitűdváltásra, nyíltságra, és a másik kultúrájának jobb megismerésére lenne szükség ahhoz, hogy a kutatás eredményei és következtetései beépüljenek a tanárok és a szülők kommunikációjának gyakorlatába, ezáltal javítva kapcsolatukat. Kulturális intelligencia és az interkulturális kompetencia fejlesztésével lenne ez elérhető.

A roma szülők hisznek az iskolarendszerben, a tanárookra várnak, hogy támogassák, segítsék őket. Ezt igazolandó, egy roma apuka kislányához intézett szavaival zárnám:

„Mindent elvehetnek tőled, a ruhádat, a táskádat... a hajadat levághassák, megvághassák a bőrödet, de az eszedet, azt nem tudják elvenni tőled”.

A tézisek elkészítéséhez felhasznált bibliográfia

- Allaire, Y., & Firsirotu, M. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5, 193-226.
- Bennett M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Berger, C., & Calabrese, R. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond. *Human Communication Research*, 1, 99-112.
- Berger, P., & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Boeije H. (2010). *Analysis in Quantitative Research*. London: Sage Publications.
- Collier, M. J., & Thomas, M. (1988). Cultural identity: An interpretive perspective. In: Y.Y. Kim, & W.B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 99-120). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day Langhout, R. (2005). Acts of resistance: Student (in)visibility. *Culture & Psychology*, 11, 123-158.
- Durovic, J. (2008). Intercultural communication and ethnic identity. *Journal of Intercultural Communication*, 16, (4), Retrieved on 12 May 2009 from: <http://www.immi.se/intercultural/>
- Gudykunst, W. B. (Ed.) (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y.Y. (1984). *Communication with strangers. An approach to intercultural communication*. New York: Random House.
- Hall, S. H. D., & McGrew, T. (1992). (Eds.), *Modernity and its Futures*. London: Polity Press, Open University.
- Hammer, M. (2002). *Conflict style inventory*. Maryland: Hammer Consulting. Retrieved on 23 January 2009 from: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=601981
- Hargie, O., Dickinson, D., Mallett, J. & Stringer, M. (2008). Communicating social identity: A study of Catholics and Protestants in Northern Ireland. *Communication Research*. 35, 792-821.
- Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2001). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Educatio Kiadó.

Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology*, 11, 187-205.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Hong, Y.-Y., Morris, M. W., Chiu, C.-Y., & Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720.

Jandt, F. E. (1998). *Intercultural Communication*. London: Sage Publications.

Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity*. London: Sage Publications.

Jensen, I. (2004). *The practice of intercultural communication*. Retrieved on 11 March 2009 from: <http://www.pdf-finder.com/The-Practice-of-Intercultural-Communication.html>

Jiang, X. (2006). Towards intercultural communication: From micro to macro perspectives. *Intercultural Education*, 17,(4), 407-419.

Kim, Y.Y. (1988) On theorizing intercultural communication. In: Y.Y. Kim, & W.B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 11-21). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: an insider's view. *Intercultural Education*, 11,(3), 273-280.

Le Roux, J. (2001). Effective Schooling is being culturally responsive. *Intercultural Education*, 12,(1), 41-49.

Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14,(1), 31-45.

Levine, T.R., Park, H.S., & Kim, R.K. (2007). Some conceptual challenges for cross-cultural communication research in the 21st century. *Journal of Intercultural Communication*, 36, (3), 205-221.

Lincoln, Y. F., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California : Sage Publications.

Lindlof, T.R., & Taylor, B.C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Luciak, M., & Khan-Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, 19,(6),493 - 504.

Ma, L. (2003). Is there an essential difference between intercultural and intracultural communication? *Journal of Intercultural Communication*, 6, Retrieved on 27 May 2009 from: <http://www.immi.se/intercultural/back.htm>

Maalouf, A. (2001). *In the Name of Identity: Violence and the Need to Belong*. New York: Arcade Publishing.

Meyer, U. (2009). In the Name of Identity: Teaching cultural awareness in the intercultural classroom. *Journal of Intercultural Communication*, 19, (1). Retrieved on 26 August 2008 from: <http://www.immi.se/intercultural/>

Nordby, H. (2008). Values, cultural identity and communication: A perspective from philosophy of language. *Journal of Intercultural Communication*, 17 (6), Retrieved on 4 May 2010 from: <http://www.immi.se/intercultural/>

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Shweder, & R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276–320). New York: Cambridge University Press.

Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

Samovar, L.A., & Porter, R.E. (Eds.), (1985). *Intercultural communication: a reader*. Belmont, CA: Wadsworth.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.

Somlai, P. (1997). *Szocializáció: A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrated theory of intergroup conflict. In W. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Thomas, D.C., & Inkson, K. (2004). *Cultural intelligence. People skills for global business*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Ting-Toomey, S., & Oetzel, J.G. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Topcu, K. (2005). *A kulturstandard-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser interakciókban: egy magyar szempontú jellemzés*. PhD. értekezés. Budapest.

Triandis, H. C. (2003). Culture and conflict. In: L. A. Samovar, & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 18-28). Belmont , CA : Wadsworth .

Verkuyten, M., & Pouliasi, K. (2006). Biculturalism and group identification: The mediating role of identification in cultural frame switching. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 312-326.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In: J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe.

A doktoráló témához kapcsolódó saját munkáinak jegyzéke

Nyomtatásban megjelent művek

Interkulturális oktatás és nyelvtanítás. (2011). In: Á. Klein, I. Bús & N. Meskó (Eds.), *Nevelés és Kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez* (pp. 129-133). Szekszárd.

Borgulya, Á., & Kiss, N. (2010). Social capital, trust and cross-cultural communication of companies. (2010). In: I. Tarrósy, & J. Mátyás (Eds.), *Culture of business - Capital of culture* (pp.25-34). Pécs: Publikon.

A bizalom szerepe a kultúráközi kommunikációban: A roma családok és az iskola interkulturális kommunikációja (2010). In: *Tudományos Közlemények. XI-XII* (pp. 65-72). Szekszárd: PTE IGYFK.

Developing Beginner Young Learners' Pragmatic Competence. A Study of Raising Children's Awareness of Request Forms (2007). *mELTing pot*, 11. (1), 18-23.

Kiss,N.,&Páli,É.(2006). Pedagógiai koncepció a kreatív kommunikáció című programcsomaghoz az 1-6. évfolyamra. In: Kuti, Zs. (Ed.), *Koncepciók és programtervek* (pp. 49-61). Budapest: Sulinova Kht.

Krashen, S.D., & Kiss, N. (1996). Notes on a Polyglot. *System*, 24, (2), 207-210.

Ferike can speak English. (1996). *Novelty*, 3, (2), 62-66.

Intercultural communication in an educational context: Communication between Roma families and school. (2011). XIII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia (in press)

Kiss, N. (2011) Cultural frame switching in intercultural communication. *Translatologia Pannonica* III. Pécsi Tudományegyetem BTK. Fordítástudományi Kar. (in press)

Előadások

2011. Interkulturális oktatás: A roma családok és az iskola kapcsolatát meghatározó tényezők. V. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia.

Kaposvár.

2011. Intercultural communication in an educational context: Communication between Roma families and school. XIII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia.

2011. Intercultural education and ethnic identity – How can schools promote or hinder Roma children’s ethnic group affiliation and their attitude to Roma culture and Romani language? Multilingualism in Europe. Reserach centre for Multilingualism. (poszter) Budapest.

2011. Interkulturális oktatás és nyelvtanítás. „25 éves a német nemzetiségi óvodapedagógus képzés”. Szekszárd.

2010. Cultural frame switching in intercultural communication. Kultúrák dialógusa a soknyelvű Európában VII. Pécs.

2009. Social capital, trust and cross-cultural communication. Capital of culture, culture of capital. Pécs.

2005. Developing Young Learners’ Pragmatic Awareness. IATEFL Conference. Budapest.

2001. A gyerekek önértékelése. A pedagógus szakma megújításának lehetőségei – az alternatív pedagógiák gyerekképének és módszertanának felhasználása. III. Munkakonferencia. Pilisborosjenő.

1998. Teacher Training at the IGYPF Szekszard. ELTECS Conference, Praga.

1996. People and Society, People and Nature - English in the NAT. IATEFL Conference, Eger.

1996. Az osztályozás dilemmái. Országos Mentor Konferencia. Budapest.

1996. A téma központú nyelvtanítás. British Council INSET. Budapest.

Recenziók

Moon, J., & Nikolov, M. (2000). Research into Teaching English to Young Learners. *Modern nyelvoktatás*, 7, (2), 2002. 80-83.

